

Kell, Adolf

Beruf und Bildung. Entwicklungstendenzen und Perspektiven

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Weinheim : Beltz 2000, S. 212-238. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 42)



Quellenangabe/ Reference:

Kell, Adolf: Beruf und Bildung. Entwicklungstendenzen und Perspektiven - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Weinheim : Beltz 2000, S. 212-238 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-84499 - DOI: 10.25656/01:8449

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-84499>

<https://doi.org/10.25656/01:8449>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik
42. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

42. Beiheft

Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert

Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion
im historischen Kontext

Herausgegeben von

Dietrich Benner und Heinz-Elmar Tenorth

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2000 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Satz: Media Partner GmbH, Hemsbach
Druck: Druckhaus „Thomas Müntzer“, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41143

Inhaltsverzeichnis

DIETRICH BENNER/HEINZ-ELMAR TENORTH	
Bildungsprozesse, Erziehungsverhältnisse und ihre Reflexion im 20. Jahrhundert. Einführung in den Band	7

Teil I
Erziehung und Bildung im Lebenslauf

YVONNE SCHÜTZE	
Konstanz und Wandel – Zur Geschichte der Familie im 20. Jahrhundert . .	16

JÜRGEN ZINNECKER	
Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert . .	36

RUDOLF TIPPELT	
Bildungsprozesse und Lernen im Erwachsenenalter. Soziale Integration und Partizipation durch lebenslanges Lernen.	69

Teil II
Internationale und politische Aspekte

BERND ZYMEK	
Regionalität und Internationalität, Mobilisierung und Egalisierung	92

ACHIM LESCHINSKY	
Schule in der Diktatur. Die Umformung der Schule im Sowjetkommunismus und im Nationalsozialismus	116

Teil III
Institutionen der Generationenordnung

PETER LUNDGREEN	
Schule im 20. Jahrhundert. Institutionelle Differenzierung und expansive Bildungsbeteiligung	140

JÜRGEN OELKERS

Anmerkungen zur Reflexion von „Unterricht“ in der
deutschsprachigen Pädagogik des 20. Jahrhunderts. 166

MICHA BRUMLIK

Soziale Arbeit. Funktionale Erfordernisse, ideologische
Selbstmißverständnisse und vergessene Traditionen 186

ADOLF KELL

Beruf und Bildung. Entwicklungstendenzen und Perspektiven. 212

Teil IV

Reflexion und Forschung in der Erziehungswissenschaft

DIETRICH BENNER/FRIEDHELM BRÜGGEN

Theorien der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert.
Entwicklungsprobleme – Paradigmen – Aussichten 240

HEINZ-ELMAR TENORTH

Erziehungswissenschaftliche Forschung im 20. Jahrhundert
und ihre Methoden. 264

Beruf und Bildung

Entwicklungstendenzen und Perspektiven

1. Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlegung

Beruf und Bildung sind aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht theoretische Begriffe, die sich auf Arbeiten und Lernen als menschliche Tätigkeiten beziehen. Beide Tätigkeiten haben für die Entwicklung des Menschen (Person) und der Menschheit (Gesellschaft) anthropologische Bedeutung. Arbeiten als Tätigkeit, durch die die Umwelt verändert wird, ist bereits im Mittelalter gesellschaftlich organisiert worden in Form von Berufen, um die menschlichen Lebensbedürfnisse besser befriedigen zu können (vgl. BECK/BRATER/DAHEIM 1980). Die berufliche Organisation der Erwerbsarbeit im Beschäftigungssystem ist vorrangig auf die Erreichung ökonomischer Ziele gerichtet.

Bildung ist seit der europäischen Aufklärung eine pädagogische Zielkategorie für die personale Entwicklung, die als Mündigkeit, Selbstbestimmung, Autonomie, Authentizität, persönliche Identität etc. konkretisiert und unter dem Einfluß gesellschaftlicher Veränderungen sowie theoretischer Überlegungen spezifisch ausgelegt worden ist (vgl. DFG 1990, S. 62; MENZE 1983). Die Organisation von Lernprozessen in „allgemeinbildenden“ Schulen ist seit Beginn des 19. Jahrhunderts von der Bildungstheorie WILHELM VON HUMBOLDS stark beeinflusst worden. Der Gegensatz von Beruf und Bildung, der seitdem an der Verzweckung menschlicher Entwicklung durch berufliche Arbeit und berufliches Lernen und durch deren Orientierung an ökonomischen Zielen einerseits und an der Zweckfreiheit von Allgemeinbildung andererseits festgemacht wurde, hat die Beziehungen zwischen Arbeiten und Lernen (zwischen Ökonomie und Pädagogik) und die Berufsbildung bis in die Gegenwart maßgeblich beeinflusst.

Durch die Verbindung der Worte Beruf und Bildung wird spezifischen Beziehungen zwischen Umwelt und Person entsprochen, die aus den Notwendigkeiten folgen, für den Fortschritt der Menschheit die gesellschaftliche Arbeit beruflich zu organisieren und für die dadurch entstehenden Anforderungen arbeitsteilig organisierter Arbeitsplätze Personen beruflich zu qualifizieren. Berufsbildung ist demnach ein Vermittlungsprozeß zwischen den Anforderungen, die durch spezifische Bündelungen von Teilaufgaben in Institutionen (Betriebe, Verwaltungen etc.) zu Arbeitsplätzen (Stellen, Funktionen etc.) entstehen (Arbeitsanforderungen) und für deren Erfüllung die Arbeitsplatzinhaber über spezifische Bündelungen von Qualifikationen (Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Einstellungen etc.) verfügen müssen (aus denen sich spezifische Lernanforderungen ergeben). In dem Maße, in dem Arbeits- und Lernprozesse

voneinander getrennt wurden, mußte Berufsbildung als spezielle Vermittlung zwischen Person und Umwelt politisch und pädagogisch immer wieder neu gestaltet werden.

Berufsbildung als *Zielperspektive* steht in der Spannung von ökonomischen und pädagogischen Zielen, von beruflicher Tüchtigkeit und beruflicher Mündigkeit. Zur Erreichung der Zielperspektive werden personale Entwicklungsprozesse als berufliche Lern- und Arbeitsprozesse durch die politische und pädagogische Gestaltung gesellschaftlicher Institutionen im Bildungssystem beeinflußt, und zwar durch Institutionen für die

- vorberufliche Bildung in den Sekundarbereichen I und II,
- nichtakademische Berufsausbildung im Sekundarbereich II,
- akademische Berufsausbildung im Tertiärbereich,
- berufliche Weiterbildung (berufliche Erwachsenenbildung) im Quartärbereich (vgl. KELL 1995, S. 369).

2. Berufsbildung bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts: Zunehmende Trennungen von Arbeiten und Lernen

Die Fortsetzung der im 19. Jahrhundert in Deutschland begonnenen Industrialisierung hat in der beruflich organisierten Erwerbsarbeit in beiden Dimensionen des Berufs zu weiteren Differenzierungen und Verschiebungen geführt: *Berufsinhaltlich* folgten aus dem Rückgang der volkswirtschaftlichen Wertschöpfung in der Landwirtschaft und durch die Anstiege der Anteile in der Produktion und in den Dienstleistungen im Deutschen Kaiserreich weitere Veränderungen der Berufe. In der *Hierarchie* der industriellen Erwerbsarbeit haben die vertikalen Differenzierungen zwischen den repetitiven Teilarbeitern in der Fließfertigung (Handarbeit) und den Unternehmern bzw. Managern (Kopfarbeit) die Beziehungen zwischen praktischen und theoretischen Anforderungen an die Arbeitenden ebenfalls verändert. Insgesamt haben die Veränderungen im Beschäftigungssystem, global betrachtet, die Drei-Schichten-Struktur der Gesellschaft weiter ausgeprägt und die dreigliedrige Struktur des allgemeinbildenden Schulwesens in Volksschule, Realschule und Gymnasium gefestigt.

Die Organisation des beruflichen Lernens hat auf diese Veränderungen durch folgende institutionelle Hierarchisierungen bis zum Ende des Kaiserreichs reagiert.

1. Akademisierung der Berufsausbildung für Führungspositionen in der Wirtschaft an Technischen- und Handelshochschulen, die mit der akademischen Berufsausbildung für Staatsbedienstete an „Beamtenhochschulen“ verbunden wurde (vgl. LUNDGREEN 1980, S. 100ff.), deren Studierende grundsätzlich zwölf Jahre eine allgemeinbildende Schule besucht haben sollten. Auf die an den drei allgemeinbildenden höheren Schulen vermittelte „Allgemeinbildung“ folgte eine akademische Ausbildung für Berufe, die den Anforderungen von Führungsfunktionen in der staatlichen Verwaltung, in der privaten Wirtschaft und in „intermediären“ Institutionen genügen sollte.
2. Für die Aus- bzw. Weiterbildung mittlerer Führungskräfte sind „höhere“

Fachschulen für die wichtigsten gewerblich-technischen Fachrichtungen, für z.B. Wirtschaft, Hauswirtschaft und Soziales (weiter)entwickelt worden. Mit der Einführung der „Mittleren Reife“ und ein in der Regel zweijähriges Betriebspraktikum als Zugangsvoraussetzungen setzten sie einen i.d.R. neunjährigen Besuch einer allgemeinbildenden Schule voraus, die in ihren Lehrplänen im Vergleich zum Gymnasium einige curriculare Bezüge zur beruflichen Arbeitswelt aufwiesen, und sie verlangten einschlägige beruflich-fachliche Erfahrungen in der Arbeitswelt.

3. Auf das Anforderungsniveau handwerklicher, kaufmännischer und (noch mit Einschränkungen) industrieller Facharbeit bereitete hauptsächlich die betriebliche Berufsausbildung vor, die im wesentlichen nach dem Imitationsprinzip verlief (Anschauen, Nachahmen, Mittun, Gewöhnen). Berufliches Lernen war weitgehend in die berufliche Arbeit integriert. Ansätze zur innerbetrieblichen Ausgliederung beruflicher Lernprozesse und deren Organisation an spezifischen „Lernorten“, z.B. Lehrwerkstätten, gab es bei der Deutschen Reichsbahn und in einigen großen Industrieunternehmen, die aber noch nicht zu einer industrietypischen Berufsausbildung gestaltet waren (vgl. SEUBERT 1999; TOLLKÜHN 1926). Denn die konservativen Kräfte im Deutschen Reich hatten durch Novellierungen der Gewerbeordnung, insbesondere durch das „Handwerkerschutzgesetz“ (1897) und durch die Wiedereinführung des „kleinen Befähigungsnachweises“ (1908) das Handwerk als „Lehrwerkstatt des Volkes“ erhalten wollen (vgl. ABEL 1963; BLANKERTZ 1969; STRATMANN 1982). Diese betriebliche Berufsausbildung begannen i.d.R. 14jährige nach acht Jahren Volksschulbildung, die als „volkstümliche“ Variante der (gymnasialen) Allgemeinbildung interpretiert wurde.
4. Die Rekrutierung von Kindern unter 14 Jahren und von Jugendlichen für die einfache Industriearbeit wurde durch die Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht verhindert und durch die Ausdehnung der Fortbildungsschulpflicht auf 18 Jahre begrenzt.

Für die Beziehungen zwischen beruflichem Lernen zur Vorbereitung auf die Erwerbsarbeit und allgemeinem Lernen zur Entwicklung der Persönlichkeit haben seit Beginn des 20. Jahrhunderts die Entwicklung einer Berufsbildungstheorie und die Entstehung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin erhebliche Bedeutung gewonnen. Mit Bezug auf die Bildungstheorie W. v. HUMBOLDTS wurde begründet, daß auch berufliche Lerninhalte „Bildungswert“ haben können (vgl. vor allem die Beiträge von FISCHER, KERSCHENSTEINER, LITT, SPRANGER u.a. in RÖHRS 1969). Die berufsbildungspolitische Bedeutung der Berufsbildungstheorie und ihr Einfluß auf die Entwicklung der Berufsbildung im 20. Jahrhundert kann an vielen Beispielen erörtert werden. Für die Entwicklung der nichtakademischen Berufsausbildung in Betrieb und Schule und für die Entstehung des später sogenannten „dualen Systems“ war die neue Berufsbildungstheorie maßgebend für den Wandel der sich „allgemeinbildend“ verstehenden Fortbildungsschule zur „Berufs“-Schule. Durch die Fortbildungsschulpflicht sollten die Jugendlichen nach Beendigung ihrer Volksschulpflicht bis zum Beginn der Wehrpflicht zunächst durch Abend- und Sonntagsunterricht ihre Allgemeinbildung erweitern und

vor allem durch eine „staatsbürgerliche Erziehung“ in die Gesellschaft integriert werden (vgl. BLANKERTZ 1969). Da auch auf der Hierarchieebene der handwerklichen, industriellen und kaufmännischen Facharbeit die beruflich-theoretischen Anforderungen gestiegen waren, verlagerte sich der didaktische Schwerpunkt von politischen Inhalten in der Fortbildungsschule zu beruflich-fachlichen Inhalten in der (Teilzeit-)Berufsschule, aus denen sich neue Beziehungen zur betrieblichen Berufsausbildung ergaben.

Für die Lehrlinge im Handwerk wurde das parallele Lernen in Betrieb und Berufsschule zur Normalität. Viele von ihnen wechselten als Geselle in die Industrie, weil diese im Kaiserreich noch keine eigene Ausbildung zum Industriefacharbeiter geordnet hatte. Zwar richteten sich einige Bemühungen des 1908 von der Industrie gegründeten „Deutschen Ausschusses für Technisches Schulwesen“ (DATSCH) gegen das Ausbildungsmonopol des Handwerks, aber erst in der Weimarer Republik wurde auch die Industrie ordnungspolitisch aktiv, z.B. durch die Gründung des „Deutschen Instituts für technische Arbeitsschulung“ (DINTA) 1925, nachdem die Gewerkschaften die betriebliche Berufsausbildung in *allen* Berufsbereichen durch ein „Lehrlingsgesetz“ (Entwurf von 1919) unter öffentliche Kontrolle stellen und ordnen wollten. Die Industrie suchte auch die ausbildungspolitische Zusammenarbeit mit dem Handwerk, das sie zur gemeinsamen Arbeit im „Arbeitsausschuss für Berufsbildung“ (AfB) 1925 gewinnen konnte.

Die ordnungspolitische Entwicklungslinie der handwerklichen, industriellen und kaufmännischen betrieblichen Berufsausbildung führt vom AfB über das 1939 gegründete „Reichsinstitut für Handel und Gewerbe“ zum „Reichsinstitut für Berufsbildung“, das nach Machtkämpfen zwischen der 1933 gegründeten Deutschen Arbeitsfront (DAF) und dem Reichswirtschaftsministerium ab 1941 als Gemeinschaftsorgan von DAF und der gewerblichen Wirtschaft gearbeitet hat. Dieses Institut ist eine Vorgängerin des heutigen Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB).

Die Ergebnisse der berufsbildungspolitischen Ordnungsarbeiten bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges 1945 waren Ausbildungsordnungen für anerkannte Ausbildungsberufe, in denen die Bezeichnung des Ausbildungsberufes, die Ausbildungsdauer, die zu vermittelnden Fertigkeiten und Kenntnisse und die Prüfungsanforderungen festgelegt waren. Seit Ende der 1930er Jahre wurde *Ausbildungsberuf* als Oberbegriff für Lehr- und Anlernberufe verwendet. Anlernberufe mit ein- bis zweijähriger Ausbildungsdauer waren vermehrt in der Kriegswirtschaft erarbeitet und anerkannt worden (vgl. BENNER 1977, Anlage 7; FISCHER 1990).

Für das berufliche Schulwesen sind bis 1945 folgende Entwicklungen hervorzuheben:

1. Als Reaktion auf den Wandel der Berufe sind die beruflichen Schulen und ihre Lerninhalte berufsinhaltlich ausdifferenziert worden und im Zusammenhang mit der Vertikalisierung des allgemeinbildenden Schulwesens in niedere, mittlere und höhere berufliche Schulen hierarchisiert worden.
2. In der Weimarer Republik wurde das berufliche Schulwesen in den Demokratisierungsprozeß einbezogen und unter den Verfassungsauftrag des Artikels 146 der Weimarer Reichsverfassung (WRV) gestellt, durch den die organische Ausgestaltung des öffentlichen Schulwesens die „Mannigfaltigkeit

der Lebensberufe“ und die Anlagen und Neigungen der Kinder als Bezugspunkte für dessen politische Gestaltung nehmen sollte, um den Einfluß der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Stellung der Eltern und der Religionen für die personale Entwicklung zurückzudrängen (Chancengleichheitsperspektive).

3. Mit Bezug auf die neuen berufsbildungstheoretischen Vorstellungen wurde ein *berufsbildendes Schulsystem* angestrebt, in dem die neue (Teilzeit-)Berufsschule den Kern bilden sollte. Dieses Konzept kommt zum Ausdruck in „Leitsätze: Berufs- und Fachschulen“, die auf der Reichsschulkonferenz 1922 verabschiedet wurden (vgl. KÜMMEL 1980, S. 75–78).
4. In den Leitsätzen ist das Verhältnis von Berufsbildung und Allgemeinbildung für die Berufsschulen und für alle Fachschulen systematisch thematisiert und z. T. spezifisch konkretisiert worden.
5. Die Leitsätze enthalten – zwar noch implizit, aber aus heutiger Sicht deutlich zu erkennen – die Dreistufigkeit des berufsbildenden Schulwesens in (Berufsfach-)Schulen für die *Berufsvorbereitung*, in Berufsschulen, die die Lehre begleiten, und in Fachschulen für die berufliche *Weiterbildung*.
6. Das Berufsschulsystem sollte in sich und in bezug auf das allgemeinbildende Schulwesen durchlässig sein, die gesellschaftlich zentralen Berechtigungen „Mittlere Reife“ und „Abitur“ vergeben können und dadurch einen Beitrag zur Realisierung von Chancengleichheit für die Jugendlichen leisten, die nicht über den „ersten“ Bildungsweg über die Gymnasien zu den Hochschulen gehen konnten.
7. In diesem Schulsystem ist die Lage der „Jungarbeiter“ (der Jugendlichen ohne Ausbildungsvertrag) prekär geblieben. In Verbindung mit der Durchsetzung der Berufsschulpflicht für *alle* Jugendlichen war das Problem dadurch entstanden, daß für diese Jugendlichen die beruflich-fachlichen Bezüge zu einer betrieblichen Berufsausbildung entfallen. Den Versuchen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und der Berufsbildungspolitik, neue Ersatz-Bezugspunkte zu finden (z.B. durch eine Kompensations-, Hausväter/-mütterpädagogik, durch Werkunterricht, allgemeine Berufserziehung), ist bis in die Gegenwart eine überzeugende Lösung versagt geblieben.

Die Realisierung der Leitsätze ist durch die politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen in der Weimarer Republik (die politischen und ökonomischen Folgen des Ersten Weltkrieges, die scharfen innenpolitischen Spannungen zwischen den sogenannten Links- und Rechtsparteien sowie die Weltwirtschaftskrise 1929) in Ansätzen steckengeblieben.

Die 1933 beginnende Machtübernahme durch die NSDAP unter ihrem Führer ADOLF HITLER hat alle Entwicklungsprozesse zur Demokratie abrupt beendet. Die Politik der Zentralisierung und Uniformierung war auch auf die Berufsbildung gerichtet. Das Beschäftigungssystem und die Organisation der Arbeit in den Unternehmungen blieben zunächst vom politischen Machtwechsel unbeeinflusst. Allerdings veränderten zwei politische Ziele die technisch-ökonomischen Situationen im Betrieb als Sozialisationsinstanz und „Erziehungsfaktor“: (1) Mit dem ersten Vierjahresplan 1936 wurde die Wirtschaft auf die Kriegsvorbereitung umgestellt. (2) Als neue Betriebsverfassung wurde die Betriebsgemeinschaft durchgesetzt (Führerprinzip; Bindung „der Gefolgs-

schaft“ durch ein „Treueverhältnis“ in „beruflicher und weltanschaulicher Hinsicht“), um durch die Berufsbildung und die berufliche Arbeit im Betrieb wesentlich zur Erziehung des „neuen Deutschen Menschen“ beizutragen, der als „Volksgenosse an der Arbeitsfront“ „Dienst am Volkstum und Staat im nationalsozialistischen Geist“ leistet und seinen Beitrag zur „Volks- und Leistungsgemeinschaft aller Deutschen“ erbringt. Das Vertrauen in die Wirksamkeit des Betriebes als Sozialisationsinstanz und Erziehungsfaktor war verbunden mit dem Mißtrauen gegenüber der Schule, insbesondere deren liberalistischen Bildungsvorstellungen, die „den Sinn aller Erziehung und unserer Erziehungseinrichtungen bis auf den Grund verdorben“ hätten (FRICK; zitiert nach FROESE/KRAWIETZ 1968, S. 64f.; vgl. auch KIPP/MILLER-KIPP 1990; SEUBERT 1977). Beides hatte zur Umgewichtung innerhalb des ansonsten übernommenen „Dualen Systems“ zugunsten der Betriebe geführt. Die Berufsschule sollte die Erziehung durch den Betrieb und die HJ in zweierlei Hinsicht *ergänzen*: durch Beiträge zur politischen Erziehung und zur beruflichen Fachtheorie, soweit diese für die „unmittelbare Anwendungsmöglichkeit und Anwendungsnotwendigkeit des Erlernten im Betrieb“ für erforderlich gehalten wurde.

Insgesamt ist die Berufsschulpolitik im NS-Staat als zwiespältig zu bewerten. Einerseits wurde die Berufsschule als zweitrangig neben die betriebliche Berufsausbildung gestellt. Andererseits sollte die Berufsschule zum Zentrum eines gestuft-geordneten „berufsbildenden Schulwesens“ entwickelt werden, was in der „reichseinheitlichen Benennung im Berufs- und Fachschulwesen“ (1937) und in der reichseinheitlichen Regelung der Berufsschulpflicht (1938) zu erkennen ist. Die Funktion eines Zentrums konnte die Berufsschule aber nur gewinnen, wenn das „duale System“ alle Abgänger der Volksschuloberstufe und der Realschule aufnehmen konnte. Lehrstellenmangel, hohe Jugendarbeitslosigkeit und die Finanznöte des Staates als Folge der Weltwirtschaftskrise haben in den ersten Jahren nach der Machtübernahme dazu geführt, daß die „Berufsnot der Jugend“ durch schnelle und kostengünstige Maßnahmen im Bereich der vorberuflichen Bildung, insbesondere in den Berufsfachschulen, aber auch durch die Teilzeitbeschulung erwerbsloser Jugendlicher in der Berufsschule und durch die Einbeziehung von „Werkschulen“, „Innungsschulen“ etc. als anerkannte Ersatzschulen, zu lindern versucht wurde.

Das berufliche Schulwesen insgesamt hatte aus der Sicht der nationalsozialistischen Aufstiegsideologie große Bedeutung: Neben dem politischen Aufstieg über NS-Eliteschulen sollte der „berufliche“ Bildungsweg über Grundschule, Volksschuloberstufe/Realschule, Berufsausbildung und die berufliche Weiterbildung z.B. in „Höheren Fachschulen“ (HFS) ausgebaut werden. Durch Aufbaulehrgänge an Berufsschulen, Vorsemester und Aufnahmeprüfungen wurde der Zugang zu den HFS ebenso erleichtert wie der Zugang zum Studium an Technischen und Handelshochschulen durch „Sonderreifeprüfungen“ ermöglicht (Erlasse des Reichsministers von 1938 und 1939; vgl. GRÜNER 1983, S. 250ff.).

Trotz kriegsbedingter Reduktionen im beruflichen Schulwesen und in der betrieblichen Berufsausbildung (z.B. die Vermehrung von ein- bis zweijährigen Anlernberufen) ist durch die strukturelle Veränderung in den beiden Institutionsbereichen – zum einen im beruflichen Schulwesen durch die Systematisierung beruflicher Bildungswege und zum anderen durch die Ordnung der be-

trieblichen Berufsausbildung – das „duale System“ so weiterentwickelt und stabilisiert worden, daß die politische Gestaltung der Berufsbildung der Nachkriegszeit von diesem Entwicklungsstand ausgehen mußte.

3. *Wiederaufbau nach dem Zweiten Weltkrieg zwischen Kontinuität und Umbruch*

3.1 *Von den Besatzungszonen zur Bundesrepublik Deutschland und zur Deutschen Demokratischen Republik*

Nach dem Zusammenbruch des „Dritten Reiches“ lag die politische Verantwortung für den Wiederaufbau Deutschlands bei den vier Siegermächten. Dafür und für ein entnazifiziertes und entmilitarisiertes Deutschland gab es Pläne, die für Mitteleuropa einen agrarischen, dezentral organisierten Staat ohne Militär vorsahen, damit von einem neuen Deutschland keine ökonomischen und politischen Bedrohungen mehr ausgehen konnten (z.B. Morgenthau-Doktrin).

Beim Wiederaufbau des Schulwesens stand zunächst die allgemeinbildende Schule im Vordergrund. Hinsichtlich der äußeren und inneren Schulreformen gab es jedoch unterschiedliche bildungspolitische Vorstellungen und Optionen der vier Siegermächte. Auch zwischen den Siegermächten und den deutschen Politikern sowie innerhalb der neuen deutschen Parteien und Interessenverbände in den Besatzungszonen bzw. später in den Ländern gab es kontroverse Vorstellungen und Gestaltungsoptionen (vgl. FROESE 1969, S. 13–74). Gemeinsamkeiten gab es über globale bildungspolitische Ziele wie Entnazifizierung und Entmilitarisierung und über den Aufbau eines „demokratischen“ Schulwesens, das zur „Umerziehung“ des deutschen Volkes beitragen sollte. Bei den Konkretisierungen dieser globalen Ziele bestand bei allen Siegermächten die Tendenz, das eigene Schulwesen zum Maßstab für den Wiederaufbau des deutschen Schulwesens zu nehmen.

In den beiden ersten Nachkriegsjahren wurden auf der Basis des Potsdamer Abkommens vom 2.8.1945 von allen vier Besatzungsmächten gemeinsame Besatzungsverfügungen zur Schulreform getroffen. Bei der Umsetzung dieser Verfügungen zeigten sich in den vier Besatzungszonen jedoch erhebliche Unterschiede, insbesondere zwischen der amerikanischen und der sowjetischen Besatzungszone. Mit Beginn der Ost-West-Konfrontation wurden die Systemunterschiede nicht nur deutlich, sondern auch wechselseitig aggressiv betont.

Die politischen Konfrontationen veränderten auch die Beziehungen zwischen den Besatzungsmächten und den Besetzten. Während die Sowjetunion in der SBZ mit Befehlen der Sowjetischen Militäradministration (SMA) zur Einrichtung einer Zentralverwaltung für Volksbildung (27.7.1945) und zur grundlegenden Bildungsreform (25.8.1945) eine zentrale Steuerung der Bildungspolitik und der („Einheits“-)Schulreform begann und in der Konfrontation beschleunigte, setzte bei den westlichen Alliierten ein Nachdenken über die „Reeducation-Ideologie“ und darüber ein, ob eine Demokratisierung der Schule von oben und gegen kulturelle Besonderheiten und Traditionen in Deutschland sinnvoll und möglich sei. Gegen diese Art von „Umerziehung“ hatten viele deutsche Politiker und Pädagogen Stellung bezogen. Diese resul-

tierten u.a. aus unterschiedlichen Antworten auf die „Schuldfrage“: Welchen Anteil hatten Bildung und Erziehung in den deutschen Schulen am Aufkommen des Nationalsozialismus? Während die Verneiner der Schuldfrage an die „guten deutschen Traditionen“ und den Weimarer Schulkompromiß anknüpften und an der dreigliedrigen Schulstruktur festhalten wollten, verlangten die Bejaher grundlegende äußere (z.B. Gesamtschule) und innere Schulreformen (u.a. auf die gesellschaftlichen Funktionen bezogene Lehrpläne). Obwohl zwischen den Reformvorstellungen der Bejaher und denen der westlichen Alliierten größere Gemeinsamkeiten bestanden, haben sich im Westen – begünstigt durch die Ost-West-Konfrontation – die schulpolitischen Vorstellungen der Verneiner tendenziell durchgesetzt.

Die politische Ost-West-Konfrontation hatte auch eine ökonomische Auseinanderentwicklung zur Folge. Im Westen wurden die Umwandlung von der staatlich zentral gesteuerten Kriegswirtschaft zur privaten, dezentral geplanten und marktwirtschaftlich organisierten Wirtschaft und der Wiederaufbau durch den Marshall-Plan unterstützt. Diese Entwicklung in den 1950er Jahren wurde von der Mehrheit der Bevölkerung als „Wirtschaftswunder“ erlebt.

In der sowjetischen Besatzungszone und in der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) waren die wirtschaftlichen Startbedingungen durch größere Demontagen und die Abgabe größerer Teile des Sozialproduktes an die Sowjetunion bis 1953 und durch den Zwang zur Übernahme des dort entwickelten Wirtschafts- und Gesellschaftssystems erheblich schlechter. Zudem verlor die DDR bis zum Mauerbau 1961 einen großen Teil ihrer qualifiziertesten Erwerbstätigen durch die Flucht in den Westen.

Für beide deutsche Staaten folgten aus den jeweiligen – sehr unterschiedlichen – politischen und wirtschaftlichen Entwicklungen als Gemeinsamkeit hohe Prioritäten für die berufliche Qualifizierung der Erwerbstätigen durch die Berufsbildung. Der beachtliche Wiederaufbau der Berufsbildung stand dadurch in beiden deutschen Staaten unter dem dominanten Einfluß wirtschaftspolitischer Ziele.

3.2 Berufsbildung in der Bundesrepublik bis zur Vereinigung

Mit der Gründung der Bundesrepublik ging die Verantwortung für den weiteren wirtschaftlichen Aufbau auf den Bund und die Länder über, die auf der Basis des Grundgesetzes (GG vom 7.10.1949) ihre Politiken in bezug auf Wirtschaft, Beruf und Bildung zwischen „Staatssteuerung“ und „Marktsteuerung“ bestimmen mußten. In der „Sozialen Marktwirtschaft“ als neue Wirtschaftsverfassung wurde nach Art. 74 Ziffer 11 GG der Bund im Rahmen der konkurrierenden Gesetzgebung für „das Recht der Wirtschaft“ zuständig. Die Berufsbildung in den Betrieben als Qualifizierung für die Erwerbsarbeit wurde dem „Recht der Wirtschaft“ subsumiert. Die Berufsbildung in den Schulen war durch Art. 30 i.V.m. Art. 70ff. GG in die Gesetzgebungskompetenz der Länder gegeben. Daraus ergab sich eine politische Dualität in der Berufsbildung zwischen dem Bund und den Ländern.

Für die betriebliche Berufsbildung verlangte das Handwerk seine Sonderstellung in der Ordnung seiner Berufe und Berufsbildung, die es im Dritten

Reich in Folge der erzwungenen Eingliederung in die DAF und durch die Einbeziehung der Ordnungsarbeiten für ihre Berufsausbildung in das Reichsinstitut verloren hatte. Mit dem „Gesetz zur Ordnung des Handwerks“ (Handwerksordnung – HwO – vom 17.9.1953) ist dies dem Handwerk gelungen: Der handwerkliche Befähigungsnachweis (Meisterprüfung) wurde (wieder)eingeführt; den Kammern, Innungen und Kreishandwerkerschaften wurde der Status öffentlich rechtlicher Körperschaften verliehen, der ihnen die Wahrnehmung berufsständischer und ordnungspolitischer Aufgaben durch ihre Selbstverwaltung ermöglichte. Diese erstreckte sich auch auf die handwerkliche Berufsausbildung und -fortbildung. Sie wurde als geschlossenes System für die in der Anlage A zur HwO seinerzeit 124 ausgewiesenen handwerkbetriebene Gewerbe anerkannt und geregelt.

In Industrie und Handel wurde, zunächst dezentralisiert und von Kammern (IHK) gestützt, an die Ordnungsarbeit des Reichsinstituts angeknüpft. Die IHKn ihrerseits waren um überregionale Abstimmungen bemüht. Sie richteten 1947 zentrale Arbeitsstellen für die gewerbliche und die kaufmännische „Berufserziehung“ ein (in Dortmund und München), faßten diese 1951 zu einer gemeinsamen Arbeitsstelle unter dem Dach des Deutschen Industrie- und Handelstages (DIHT) zusammen, die 1953 unter Einbeziehung des Bundesverbandes der Deutschen Industrie (BDI) und der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) zur „Arbeitsstelle für Betriebliche Berufsausbildung“ (ABB) erweitert wurde.

Mit dem „Gesetz zur vorläufigen Regelung des Rechts der Industrie- und Handelskammern“ (vom 19.12.1956) wurde auch der wirtschaftlichen Selbstverwaltung für Industrie und Handel eine neue rechtliche Grundlage für die Steuerung ihrer Berufsausbildung gegeben, so daß seitdem für die beiden größten Ausbildungsbereiche die Zuständigkeiten für die Berufsausbildung durch die Kammern (HwK und IHK) geregelt sind. Im Bereich von Industrie und Handel wurden zunächst relativ großzügig neue Ausbildungsberufe anerkannt (Anstieg auf insgesamt ca. 750). Aber auf den Trend zunehmender Spezialisierung der Erwerbstätigkeiten begann die Ordnungsarbeit für die berufliche Ausbildung tendenziell mit Entspezialisierung zu reagieren.

Nach der stürmischen Wiederaufbauphase und mit Erreichen der Vollbeschäftigung ab 1958 verringerten sich die Wachstumsraten und zeigten sich erste konjunkturelle Schwächen und einige Wachstumsfolgen, die zum Nachdenken sowohl über den Aufbauprozeß und seine Folgen als auch über Reaktionen darauf nötigten. Dabei gewann das Nachdenken über den „Produktionsfaktor Arbeit“ an Bedeutung, weil er zum Engpaßfaktor für die weitere volkswirtschaftliche Entwicklung geworden war.

Die aus den Wirtschaftswissenschaften entwickelte Bildungsökonomie beschäftigte sich mit Bildung und Ausbildung aus ökonomischer Perspektive (z.B. Humankapitaltheorien), die dazu beitrug, die Ausgaben des Staates für Bildung und Ausbildung nicht als Konsum, sondern als Investition zu bewerten. Daraus resultieren auch Bemühungen, die Bildungsinvestitionen zu planen und die staatliche Bildungspolitik wissenschaftlich zu beraten. In diesem Kontext sind viele Beratungs- und Planungsgremien geschaffen worden (insbesondere Deutscher Bildungsrat 1965 und Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung 1970) und in der politischen Konstellation einer großen Regie-

rungscoalition von CDU/CSU und SPD wurden Gesetze in Kraft gesetzt, die auch die rechtlichen Grundlagen für Beratungs- und Forschungseinrichtungen enthielten (Gesetz über den „Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung“ vom 14.8.1963; Arbeitsförderungsgesetz vom 25.6.1969 – Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung; Berufsbildungsgesetz vom 14.8.1969 – Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung).

Mit der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) war nach 50 Jahren vergeblicher Versuche, ein Lehrlings-, Berufsausbildungs-, Berufserziehungsgesetz etc. zu verabschieden (vgl. Pätzold 1982), eine beachtliche Reform und eine strukturelle Veränderung in der Beziehung von Beruf und Bildung durch eine neue Bewertung der betrieblichen Berufsausbildung erreicht. Sie kommen zum Ausdruck in der Bezeichnung *Berufsbildungsgesetz* und in der Zielsetzung, daß die Berufsbildung mit einer „breit angelegten beruflichen Grundbildung“ (§ 1) zu beginnen habe.

Aus *ökonomischer* Perspektive entzieht das Gesetz die betriebliche Ausbildung partiell der betrieblichen Handlungslogik durch ihre Bindung an Ausbildungsordnungen, die durch Rechtsverordnungen des Staates in Kraft gesetzt werden (§ 25). Durch diese Bindung an Ausbildungsberufe hat das Verfahren zur gesellschaftlichen Konstruktion von Ausbildungsberufen an Bedeutung gewonnen, zu dem das Gesetz Grundlagen enthält (§§ 50 bis 53). Die privatrechtliche Vertragsfreiheit ist eingeschränkt, weil zum einen nur Unternehmungen mit geeigneter Ausbildungsstelle und geeignetem Ausbildungspersonal Ausbildungsverträge abschließen dürfen und weil zum anderen für beide Vertragsparteien Rechte und Pflichten verbindlich festgelegt sind (§§ 20 bis 24). Die Regelungs- und Überwachungsbefugnisse und -aufgaben über die betriebliche Berufsausbildung und für die Prüfungen sind den „zuständigen Stellen“ übertragen und präzisiert worden. Weiterhin wurde eine Mindestbeteiligung von Nicht-Unternehmern in deren Berufsbildungsausschüsse (neben sechs Arbeitgebervertretern sechs Arbeitnehmervertreter und sechs Berufsschullehrer mit beratender Stimme) und in den Prüfungsausschüssen (mindestens 1 : 1) festgelegt.

Aus *pädagogischer* Perspektive ist hervorzuheben: die Mitwirkung der Berufsschullehrer in der „Selbstverwaltung der Wirtschaft“, die berufs- und arbeitspädagogische Qualifizierung der Ausbilder, die durch eine Ausbilder-Eignungsverordnung (vom 20.4.1972) geregelt wurde, und die Verpflichtung des Ausbildenden, den Auszubildenden für den Berufsschulunterricht freizustellen (§ 7). Diese Regelungen haben die Bildungsperspektive in der Berufsausbildung gestärkt.

Das BBiG enthielt aber auch Lücken und Schwächen. Deshalb strebte die nach der Bundestagswahl 1969 gebildete neue Regierungskoalition von SPD und FDP eine „Reform der Berufsbildungsreform“ an. Ein neues, vom Bundestag verabschiedetes BBiG erhielt aber keine Mehrheit im Bundesrat, so daß letztlich das BBiG durch ein Berufsbildungsförderungsgesetz (BerBiFG vom 23.12.1981) ergänzt wurde. Es enthält aus dem BBiG ausgegliederte Teile über die Berufsbildungsforschung, die in Verbindung mit jährlichen Berufsbildungsstatistiken und Berufsbildungsberichten die Grundlage schaffen soll für eine Berufsbildungsplanung. Da die Entwicklungen auf den Arbeits- und Ausbildungsmärkten seit Mitte der 1960er Jahre deutliches Marktversagen gezeigt

hatten, sollte die Berufsbildungsplanung „insbesondere dazu beitragen, daß die Ausbildungsstätten nach Art, Zahl, Größe und Standort ein qualitativ und quantitativ ausreichendes Angebot an beruflichen Ausbildungsplätzen gewährleisten und daß sie unter Berücksichtigung der voraussehbaren Nachfrage und des langfristig zu erwartenden Bedarfs an Ausbildungsplätzen möglichst günstig genutzt werden“ (§ 2).

Zu der zentralen Frage, ob und wie der Staat bei einem Mangel an betrieblichen Ausbildungsplätzen durch eine Neuregelung der grundsätzlich einzelbetrieblichen Finanzierung, z.B. durch eine Ausbildungsumlage, steuernd eingreifen können soll, gab es keinen politischen Konsens. Deshalb ist der Ausbildungsstellenmarkt bis heute weitgehend ungesteuert und abhängig von wirtschaftskonjunkturellen und -strukturellen Einflüssen auf der Anbieterseite und von demographischen Entwicklungen und Ausbildungsbedürfnissen der Bevölkerung auf der Nachfragerseite.

Für die Steuerung und Ordnung der Berufsbildung gewinnt nach dem BerBiFG der Hauptausschuß des BIBB politische Bedeutung, in dem Bund, Länder und die Sozialparteien viertelparitätisch vertreten sind (§§ 6 bis 8 BerBiFG). Die Organisation der Zusammenarbeit nach diesem Gesetz wird als ein Prozeß der Verrechtlichung und Systembildung in der Steuerung der Berufsbildung interpretiert und dieses System als ein neokorporatistisches gekennzeichnet (vgl. STREECK 1987; HARNEY 1997). Zu diesem System gehören weiterhin Landesausschüsse für Berufsbildung, die die Landesregierungen in Fragen der Berufsbildung beraten sollen, und auf der regionalen Ebene die Berufsbildungsausschüsse der zuständigen Stellen (Kammern), die in allen wichtigen Angelegenheiten der beruflichen Bildung zu unterrichten und zu hören sind und die alle von den Kammern zu erlassenden Rechtsvorschriften für die Durchführung der Berufsbildung beschließen (§ 58 BBiG).

Schließlich ist für die Steuerung der Berufsausbildung im „dualen System“ hervorzuheben, daß die Erarbeitung neuer Ausbildungsordnungen für die betriebliche Berufsausbildung und neuer Berufsschul-Lehrpläne zwischen Bund und den Ländern abgestimmt wird. Der Bund – vertreten durch das 1972 neu eingerichtete Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) und durch das BIBB – und die Länder – vertreten durch die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) – stimmen seit 1972 auf der Grundlage einer Vereinbarung (vgl. BENNER/PÜTTMANN 1992) die Erarbeitung beider Steuerungsmittel ab.

Im Vergleich zu den Steuerungs- und Abstimmungsproblemen in der Berufsbildung insgesamt sind mit den rechtlichen Grundlagen für das neokorporatistische System zwar Entwicklungen eingeleitet worden, die einige Schwächen von Markt- bzw. Staatssteuerung ausgleichen, aber keineswegs optimale Voraussetzungen für Problembearbeitungen und -lösungen bieten. Die nach 1969 entwickelte Planung und Steuerung der Berufsausbildung war auf die Bundesebene konzentriert. Dafür sind erstmals in der deutschen Geschichte auf gesetzlicher Grundlage vom Staat auch die finanziellen Voraussetzungen geschaffen worden. Aber die Planungs- und Steuerungsleistungen nehmen nach unten ab. Auf der regionalen Ebene ist die Abstimmung zwischen Arbeiten und Lernen in Betrieb und Schule weitgehend vom beruflichen Selbstverständnis und Engagement der Ausbilder und Lehrer sowie der Unternehmens-

und Schulleitungen abhängig, die in unterschiedlichen Systemkontexten qualifiziert und sozialisiert worden sind und arbeiten (vgl. KELL 1995, Abb. S. 377); sie erfolgt eher zufällig als systematisch. Das ist eines der theoretisch begründeten Argumente gegen die Bezeichnung *Berufsausbildungssystem*.

Der Wiederaufbau des berufsbildenden Schulwesens lag in der Verantwortung der Länder und war von deren politischen Vorstellungen und ökonomischen Rahmenbedingungen beeinflusst. Er verlangte vor allem von den kommunalen Schulträgern erhebliche Investitionen, die erst in den Jahren des Wirtschaftswunders in größerem Umfang finanziert werden konnten, dann aber in ihrer Bedeutung für die regionale Strukturentwicklung erkannt und erweitert wurden. Dabei mußten bis zur Vollbeschäftigung von den berufsbildenden Schulen auch Beiträge zur Bewältigung der Berufsnot der Jugend geleistet werden. Das führte zunächst dazu, daß die (Teilzeit-)Berufsschule in den Aufbaujahren durch ihre Kopplung an die betriebliche Berufsausbildung erst mit steigendem Lehrstellenangebot eine zentrale Bedeutung für das berufsbildende Schulwesen gewinnen konnte. Zur Bewältigung der Berufsnot wurde von den berufsbildenden Schulen nur ein begrenzter Beitrag durch eine *Berufsvorbereitung* geleistet, weil ein Ausbau der Berufsfachschule als vollzeitschulische Alternative zur dualen Berufsausbildung weder öffentlich zu finanzieren war noch den damaligen Vorstellungen über das Verhältnis von Markt und Staat in der Berufsbildung entsprach. Dennoch kam es auf lokaler Ebene auch zum Ausbau berufsqualifizierender Berufsfachschulen.

Beim föderalen Aufbau der beruflichen Schulen war es zu einer Vielfalt in der Bundesrepublik gekommen, die seinerzeit als „organisiertes Chaos“ bewertet wurde (vgl. LUCHTENBERG 1952, S. 317). Als Gegenbewegung haben die Länder die KMK als früh eingerichtete Institution zur Selbstkoordination genutzt. Deshalb ist an den Beschlüssen der KMK zu erkennen, wo durch bildungspolitische Innovationen in den Ländern Abstimmungsbedarf entstanden war.

Als Entwicklungslinie aus den KMK-Beschlüssen der 1950er Jahre ist der gemeinsame berufsschulpolitische Wille zu erkennen, berufliche Bildungswege für Absolventen aus Volks- und Realschulen auszubauen: von einer Berufsausbildung im dualen System bzw. in vollzeitschulischen Ausbildungsgängen über den Erwerb der Fachschulreife in der Berufsaufbauschule als Zulassungsvoraussetzung zur beruflichen Weiterbildung an Höheren Fachschulen mit der Möglichkeit der Zulassung zum Hochschulstudium. Damit sollte zum einen die steigende Nachfrage der Wirtschaft nach mittleren Führungskräften befriedigt und zum anderen in Verbindung damit die berufliche Bildung im Vergleich zur allgemeinen Bildung aufgewertet werden.

Im bildungspolitischen Reformjahrzehnt von ca. 1965 bis 1975 wurden die Reformperspektiven für das berufsbildende Schulwesen weiter gesteckt. Ende der 1960er Jahre gab es einen breiten bildungspolitischen Konsens darüber, daß die Chancengleichheit durch die Herstellung der Gleichwertigkeit von Berufsbildung und Allgemeinbildung erhöht werden soll. In den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates zur Struktur des Bildungssystems (1970) und zur Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen im Sekundarbereich II (1974) sowie im Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK 1973) kommt dieser Konsens zum Ausdruck.

Am Anfang der Reformphase stand zunächst aber eine Schwächung des berufsbildenden Schulwesens durch die Überleitung der Höheren Fachschulen in Fachhochschulen (Abkommen der Ministerpräsidenten zur Vereinheitlichung des Fachhochschulwesens vom 30./31.10.1968). Mit dieser Überleitung war allerdings gleichzeitig eine Stärkung durch die Einführung der Fachoberschule verbunden, die zur Fachhochschulreife führt, wodurch erstmalig ein *direkter* Zugang zum Tertiärbereich – auch für Hauptschulabsolventen – geschaffen wurde. Daraus hat sich ein quantitativ bedeutsamer beruflicher Bildungsweg entwickelt: Mittlerer Schulabschluß (Fachoberschulreife) – Berufsausbildung – Klasse 12 der Fachoberschule – Fachhochschulstudium (mit der Möglichkeit des Einstiegs in integrierte Studiengänge an Gesamthochschulen und Durchstiegsmöglichkeiten zu Universitätsdiplomen). Als zeitverkürzende Alternative bzw. Ergänzung dazu sind doppeltqualifizierende Bildungsgänge (z.B. Berufsabschluß und Fachhochschulreife) entwickelt worden.

Weiterhin sollte das berufsbildende Schulwesen durch den Ausbau von Berufsfachschulen zu berufsqualifizierenden Schulen gestärkt werden. Zum Ausbau der beruflichen Vollzeitschulen gehörte auch die einjährige Berufsgrundschule. Die schon früher begonnene Diskussion über die Berufsgrundbildung und über eine Stufenausbildung hatte ihren Niederschlag in § 1 Abs. 2 und § 26 BBiG gefunden. Die Berufsgrundbildung wurde 1972 inhaltlich konkretisiert durch die didaktische Konstruktion von elf Berufsfeldern (1978 auf 13 erweitert und durch Schwerpunkte differenziert), denen inhaltlich verwandte Ausbildungsberufe zugeordnet wurden. Alle Auszubildenden der einem Berufsfeld zugeordneten Ausbildungsberufe sollten im ersten Ausbildungsjahr als Fundament für das differenzierte Weiterlernen in den Fachstufen 1 und 2 eine gemeinsame, allgemein-berufliche Grundbildung erwerben. Durch Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungsverordnungen wurde rechtlich gesichert, daß der erfolgreiche Erwerb einer Berufsgrundbildung bei Abschluß eines Ausbildungsvertrages als erstes Ausbildungsjahr angerechnet werden mußte. Trotz aller berufsbildungspolitischen Probleme und Realisierungsschwierigkeiten mit der Berufsgrundbildung (vgl. KELL 1982) hat die spezielle Diskussion über das Berufsgrundbildungsjahr zur allgemeinen Diskussion über Übergangsmöglichkeiten vom allgemeinen und beruflich-allgemeinen zum beruflich-spezifischen Lernen, über die Beziehungen zwischen vorberuflicher Bildung und Berufsausbildung sowie zwischen Fachtheorie und Fachpraxis und auch partiell zur Bearbeitung der Problematik von Jugendlichen ohne Ausbildungsverhältnis (JoA) beigetragen.

Trotz der strukturellen Probleme, die insbesondere durch die über die Berufsschule erzeugte Abhängigkeit des berufsbildenden Schulwesens von ökonomischen Perspektiven und Entwicklungen bestehen, ist die pädagogische Zielperspektive, die allgemeine Bildung fortzusetzen, zu erweitern und zu vertiefen und die Mehrheit der Jugendlichen im Medium des Berufs sich entwickeln zu lassen, bis 1990 weiterverfolgt und in einem beachtlichen Umfang realisiert worden. Ein Indiz dafür sind die Entwicklungen der Berufs- und Fachgymnasien, Höheren Berufsfachschulen mit gymnasialer Oberstufe, Berufsoberschulen, Fachoberschulen und von doppeltqualifizierenden Bildungsgängen, die zur Durchlässigkeit des berufsbildenden Schulwesens so stark beigetragen haben, daß ein zeitaufwendigeres „Nachholen“ von Hoch-

schulzugangsberechtigungen, z.B. über Institute zur Erlangung der Hochschulreife, die seit der ersten Gründung (OBERHAUSEN 1953) am Aufbau und an der Expansion des Schulwesens teilgenommen haben, an Bedeutung verlor.

3.3 Berufsbildung in der Deutschen Demokratischen Republik bis zur Vereinigung

Die Artikel über Erziehung und Bildung in der ersten Verfassung der DDR (vom 7.10.1949) wiesen einige formale und auch inhaltliche Bezüge zur WRV auf. Neu war das Recht der Republik, „einheitliche gesetzliche Grundbestimmungen“ zu erlassen, das der Tendenz zur beabsichtigten Zentralisierung folgte, die von der Sowjetunion schon in der SBZ vorgegeben war. Kurz vor Verabschiedung der Verfassung waren im Zusammenhang mit dem Vierten Pädagogischen Kongreß von der SED in „Schulpolitischen Richtlinien für die Deutsche Demokratische Schule“ die Ziele für die Interpretation der Verfassung festgelegt: Erziehung und Bildung im Dienste des aufzubauenden Sozialismus in der DDR. In den Vorstellungen über eine sozialistische Gesellschaft war aus marxistischer Denktradition Arbeit ein zentraler und in der politischen Praxis positiv besetzter Begriff; dazu gehörte auch die konstitutive Vorstellung, daß „Arbeit bildet“. Bildung durch den Beruf war ideologisch eine Selbstverständlichkeit, aus der verfassungsrechtlich die Konsequenz gezogen wurde, das „gleiche Recht auf Bildung und die freie Wahl eines Berufes“ in einem Artikel zu vereinen (Art. 35 – anders als im GG getrennt in Art. 2 und 12). Diese Regelung geht von der Harmonieannahme aus, daß das pädagogische Ziel, die allseitig harmonische Entwicklung der Persönlichkeit, und das ökonomische Ziel, das gesellschaftliche Arbeitsvermögen hervorzubringen, das die sozialistische Wirtschaft benötigt, zugleich erreichen zu können. Diese Harmonieannahme hat die Bildungs- und Berufsbildungspolitik der DDR beeinflusst und sowohl zu einigen speziellen Regelungen und Maßnahmen als auch Schwierigkeiten geführt. Aus der Perspektive von Beruf und Bildung und im Vergleich zur Bundesrepublik sind hervorzuheben:

- die enge Verbindung der Bildungspolitik mit der zentralen staatlichen Wirtschaftsplanung und -lenkung;
- die Polytechnische Bildung und die allgemeinbildende Polytechnische Oberschule sowie der Unterrichtstag in der Produktion;
- die Bedeutung der Berufsaus- und -weiterbildung – auch für den Hochschulzugang.

Mit der „Sowjetisierung“ der DDR wurden auch die Ziele, Kriterien und Instrumente zentraler Wirtschaftsplanung und -lenkung adaptiert. Wegen der ökonomischen Implikationen des Bildungssystems rückte für die Bildungspolitik die Verzahnung von Wirtschafts- und Bildungsplanung in den Vordergrund, so daß – wie im Westen – bildungsökonomische Fragestellungen zu bearbeiten waren, wenn auch in anderem Systemkontext.

Die allgemeine Orientierung des Lernens im Bildungssystem an der Arbeit und an den Anforderungen der Berufe fand auch Ausdruck in der Konzeption der polytechnischen Bildung. Nach der Thematisierung durch das Deutsche

Pädagogische Zentralinstitut (1953) und der Einführung des „polytechnischen“ Bildungsgesetzes in der Sowjetunion (1958) erklärte WALTER ULBRICHT „die Einführung des polytechnischen Unterrichts ...“ zur „Kernfrage bei der weiteren Entwicklung des sozialistischen Schulwesens“ (FROESE 1969, S. 56). Die Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit wurde zum Grundprinzip der sozialistischen Erziehung erklärt, durch die die Losgelöstheit der Schule vom Leben überwunden und die Jugend unmittelbar am Aufbau des Sozialismus beteiligt werden sollte. Im „Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens ...“ (vom 2.12.1959) wurde dieses Prinzip verankert und im Schulaufbau konkretisiert. Die achtjährige Grundschule wurde von der zehnjährigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule abgelöst, für die allgemeine Schulpflicht bestand und an die sich drei Wege zur Hochschulreife anschlossen: über (1) die Berufsschule und Fachschule, (2) die Betriebsoberschule, die Abendoberschule und Lehrgänge für Sonderreifeprüfungen und (3) die Arbeiter- und Bauernfakultäten (nach einer abgeschlossenen Berufsausbildung). Ab Klasse 7 wurde der „Unterrichtstag in der Produktion“ als Kern dieser polytechnischen Oberschule eingeführt. In den traditionellen ersten Bildungsweg zur Hochschule über die zweijährige erweiterte allgemeine polytechnische Oberschule (EOS) wurde eine berufspraktische Bewährung in Form eines einjährigen Praktikums eingebaut. Dieses Gesetz ist Teil der zweiten Schulreform der DDR (nach der ersten Weichenstellung 1946), die durch zahlreiche Regelungen konkretisiert und ergänzt wurde. In den nachfolgenden Regelungen zur polytechnischen Bildung sind auch Reaktionen auf negative Erfahrungen mit den Unterrichtstagen und mit Praktika in der Produktion zu erkennen und die zur zweiten *Bildungsreform* überleiteten.

Das „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ (vom 25.2.1965) markiert einen Einschnitt in die gesamtdeutsche Bildungsgeschichte, weil es erstmalig das ganze Bildungssystem vom Kindergarten bis zur Hochschule unter Einschluß der Erwachsenenbildung auf eine einheitliche rechtliche Grundlage stellte. Es folgte der im „Programm der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands“ (1963) postulierten neuen Kategorie vom umfassenden Aufbau des Sozialismus, in dem „die Erziehung des Menschen und die Lösung der ökonomischen Aufgabe ... eine Einheit“ sind (Zitate nach FROESE 1969, S. 53 ff.).

Die politische Bedeutung, die der Arbeit, dem Beruf und der Berufsbildung im Bildungsgesetz gegeben wurde, findet auch Ausdruck in der nachträglichen verfassungsrechtlichen Absicherung durch die Verfassungsänderung von 1968 (1974 wurden nur wenige Um- und Klarstellungen vorgenommen): Verankerung des Rechts auf Arbeit (Art. 24), des gleichen Rechts auf Bildung – zum allseitig gebildeten und harmonisch entwickelten Menschen, der über eine hohe Allgemeinbildung und Spezialbildung verfügt (Art. 24 Abs. 1 und 2) und das Recht und die *Pflicht aller* Jugendlichen, einen Beruf zu erlernen (Art. 25 Abs. 4) (vgl. auch zum folgenden Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen 1990).

Berufsausbildung als Begriff wurde in der DDR ausschließlich auf die Ausbildung für *Facharbeiterberufe* verwendet. Sie wurde strukturell verändert durch die bereits 1948 begonnene Einführung von Betriebsberufsschulen, die sich zur dominanten Form der Berufsschule entwickelten. Sie waren zum Teil

zu Betriebsschulen ausgeweitet worden mit Funktionen von Qualifizierungszentren, in denen die Ausbildung der Lehrlinge und die Weiterbildung der Facharbeiter und Meister sowie auch der polytechnische Unterricht durchgeführt wurden. Ihnen waren auch viele Lehrlingswohnheime angegliedert. Am Ende der DDR gab es fast 1000 Betriebsberufsschulen bzw. Betriebsschulen, in denen etwa zwei Drittel der Lehrlinge ausgebildet wurden.

Die Lehrlingsausbildung in Klein- und Mittelbetrieben wurde vom Unterricht in kommunalen Berufsschulen begleitet. Diese waren eingebunden in die politischen Aufgaben der Volksvertretungen in Kreisen und Bezirken, die durch ein Gesetz vom 4.7.1985 nach dem „Prinzip des demokratischen Sozialismus“ mit dem Ziel, die Einheit von Zweig- und Territorialleitung herzustellen, aufgewertet worden waren. Ihnen waren Abteilungen für Berufsbildung und Berufsberatung nachgeordnet, die auch die betriebliche Berufsausbildung kontrollieren sollten.

Für die Steuerung der berufsinhaltlichen und hierarchischen Ordnung knüpfte auch die DDR an die im Dritten Reich begonnenen Arbeiten an und integrierte diese in die zentrale Wirtschaftsplanung. In der Berufssystematik als Instrument der Berufsstatistik ist sie allerdings von der deutschen Tradition und von internationalen Vereinbarungen (z.B. der ILO) abgewichen. Aber auch die DDR reagierte auf die zunehmende Spezialisierung der Erwachsenentätigkeiten bei der Ordnung der Lehrlingsberufe durch Entspezialisierung.

Lehrling wurde man durch Abschluß eines *Arbeitsvertrages*, in dem nach den gesetzlichen Vorgaben die Ausbildungsziele, -dauer, -vergütung etc. geregelt waren. Nach der Facharbeiterprüfung, die 98% der Lehrlinge erfolgreich beendeten (davon 50% mit gut und besser), sollten sie den bereits vorher vom Ausbildungsbetrieb anzubietenden Arbeitsplatz einnehmen, ein Fachschulstudium aufnehmen oder über Vorkurse der Hochschule bzw. über die Arbeiter- und Bauernfakultät ein Hochschulstudium beginnen können.

Neben der dominant betrieblichen Lehrlingsausbildung hatte die DDR vollzeitschulische Ausbildungsgänge zu einem Fachschulsystem ausgebaut. Zunächst knüpfte sie an die tradierte Differenzierung von *berufsvorbereitenden* Berufsfachschulen und der beruflichen *Weiterbildung* in Fachschulen an, verlagerte die Berufsvorbereitung in den polytechnischen Unterricht der allgemeinbildenden Schule und differenzierte die Fachschulen in solche, die in drei bis vier Jahren zu einer abgeschlossenen Berufsausbildung, und solche, die nach abgeschlossener Berufsausbildung in einem dreijährigen „Studium“ zum Erwerb „mittlerer Grade“ führten.

Unter dem Einfluß des Einsatzes neuer Technologien und der damit inhaltlich veränderten und im Anspruchsniveau erhöhten Anforderungen war in der DDR 1953 eine Neuordnung des Fachschulwesens begonnen worden. Sie führte zum einen zur Anhebung von Fachschulen zu Hochschulen in denen nach drei Studienjahren die ersten Abschlüsse „Ingenieur“ bzw. „Ökonom“ und nach einem weiteren Studienjahr die akademischen Grade „Dipl.-Ingenieur“ bzw. „Dipl.-Ökonom“ erworben werden konnten. Zum anderen wurde eine neue Qualifikationsstufe für mittlere technische bzw. ökonomische Grade eingeführt, auf die unmittelbar nach der 10. Klasse POS-Abschlüsse mit der Bezeichnung „Techniker“ bzw. „Wirtschaftler“ erworben werden konnten.

Zum Schuljahr 1959/60 wurden die ersten *Abiturklassen in der Berufsausbil-*

ung eingerichtet und ab 1960 ergänzt durch die Einführung einer Berufsausbildung in die damals noch vierjährige Erweiterte Oberschule. Die Einschätzung der quantitativen und qualitativen Bedeutung des Bedarfs an technischen und ökonomischen Kadern hat dazu geführt, daß mit dem Bildungsgesetz 1965 zwei Wege zur Hochschulreife festgelegt wurden: (1) Nach Klasse 10 POS über die dreijährige Berufsausbildung mit Abitur und (2) über die zweijährige EOS und ein einjähriges (Vor-)Praktikum.

Die Beziehungen zwischen diesen beiden Wegen zum Hochschulstudium waren spannungsreich. Aber trotz einiger Probleme hatte sich der Weg zur Hochschule über die Berufsausbildung quantitativ zu einer wichtigen Alternative zu dem über die EOS entwickelt.

Insgesamt waren in den Schulen und in der Berufsbildung der DDR die Beziehungen zwischen allgemeinem und beruflichem Lernen und die Verbindungen von Lern- und Arbeitsprozessen sehr variantenreich gestaltet worden. Diese hätten viele Anknüpfungsmöglichkeiten für Transformationsprozesse in beiden Teilen des vereinigten Deutschlands geboten, die jedoch bis zum Ende des Jahrhunderts kaum für gemeinsame Entwicklungen genutzt wurden.

4. Berufsbildung im vereinigten Deutschland: Kontinuität im Westen – Transformationen im Osten

Mit der Maueröffnung am 9./10.11.1989 hatte die Destabilisierung des politischen und ökonomischen Systems der DDR ein Ausmaß erreicht, das zu schnellem Handeln auf beiden Seiten zwang. Das Wohlstandsgefälle zwischen der Bundesrepublik und der DDR war eine ökonomisch-soziale Ursache von Flucht und Opposition, die mit der Erwartung der DDR-Bürger verbunden war, durch die Verfügung über die harte D-Mark am westlichen Wohlstand beteiligt zu werden. Diese Faktoren hatten noch vor der Volkskammerwahl am 18.3.1990 zu Gesprächen einer „Gemeinsamen Expertenkommission zur Vorbereitung einer Währungsunion und Wirtschaftsgemeinschaft“ zwischen der Bundesrepublik und der DDR geführt, die in den ersten Staatsvertrag zur Währungs-, Wirtschafts- und Sozialunion vom 21./22.6.1990 mündeten. Damit waren große Teile der westdeutschen Wirtschafts- und Sozialordnung auf die DDR übertragen worden, und mit der Einführung der D-Mark war ein innerdeutscher „point of no return“ erreicht, der alle nachfolgenden staatlichen Vereinbarungen präjudiziert und fundamentiert hatte (vgl. WEIDENFELD/KORTE 1996, insbesondere S. 701). Der am 3.10.1990 in Kraft getretene Vertrag zur Herstellung der Einheit Deutschlands (Einigungsvertrag) war insofern eine politische und administrative Untermauerung des ersten Vertrages über die Wirtschaftsunion und weiterer Regelungen, die vor dem und für den Beitritt nach Art. 23 GG zu treffen waren.

Auf der Entwicklungslinie des ersten Vertrages lag auch die Entscheidung der DDR, noch vor Abschluß des Einigungsvertrages die rechtlichen Regelungen zum dualen System der Bundesrepublik zu übernehmen. Mit Blick auf den Beginn des neuen Schul- und Ausbildungsjahres 1990/91 wurden im Juli 1990 BBiG, HwO und IHK-Gesetz übernommen, die betriebliche Berufsschule zum 31.8.1990 aufgelöst und deren Aufgaben durch ein Berufsschulgesetz auf die

Kreise und kreisfreien Städte als neue Träger der Berufsschule übertragen. Nach dem Beitritt haben die ostdeutschen Länder im Rahmen der in der Bundesrepublik bestehenden Ministerpräsidentenabkommen und KMK-Vereinbarungen über das Schulwesen mit der Transformation begonnen, wobei sie von der ausgehandelten Bestandsgarantie für die in der DDR erworbenen schulischen, beruflichen und akademischen Abschlüsse ausgehen konnten.

Die östlichen Länder haben 1991 durch ihre Landesverfassungen und Schulgesetze die rechtlichen Grundlagen für die Schulentwicklungen geschaffen und zum Schuljahr 1991/92 (in Sachsen 1992/93) in Kraft gesetzt. Sie enthalten nur zwei Entscheidungen, die partielle Abweichungen von den im Westen vorhandenen Schulstrukturen aufweisen. Zum einen sind Haupt- und Realschulen unter einem Dach als Mittel- (Sachsen), Sekundar- (Sachsen-Anhalt) bzw. Regelschule (Thüringen) zusammengefaßt, die die Diskussion über ein zweigliedriges allgemeinbildendes Schulwesen auch im Westen belebte. Zum anderen traf das Festhalten an der Vergabe des Abiturs nach zwölf Schuljahren mit der bildungsökonomisch akzentuierten Diskussion im Westen über die Verkürzung von Schul-, Ausbildungs- und Studienzeiten zusammen. Ob beide Entscheidungen zu bundesweiten Veränderungen im deutschen Schulsystem führen werden, ist zum Jahrhundertende noch offen. Für die Entwicklung des berufsbildenden Schulwesens in den neuen Ländern ergaben sich daraus jedoch keine strukturellen Konsequenzen.

Die ökonomischen Strukturprobleme der östlichen Länder wurden 1991 im ersten Wirtschaftsjahr nach der Vereinigung deutlich. Die alten Produktionsstrukturen waren fast komplett zusammengebrochen; der für die DDR traditionelle und wichtige Osthandel kam zum Erliegen; die Freisetzung von Erwerbstätigen leitete die Arbeitslosigkeit von ca. 3,4 Millionen Menschen bis 1994 ein. Für die betriebliche Berufsausbildung und für die Jugendlichen bedeutete der Zusammenbruch der Großbetriebe mit ihren schulischen und außerschulischen Zusatzleistungen in den industriellen Ballungsgebieten auch einen mentalen Zusammenbruch: Denn die hohe Wertschätzung von Arbeit, Beruf und Berufsbildung im Sozialismus, die den Staatsapparat zur Versorgung der Jugend mit Ausbildung und Arbeit verpflichtete – mit problematischen ökonomischen Folgen aus marktwirtschaftlicher Sicht –, wurde konfrontiert mit der Erfahrung, daß der anonyme Markt sie nicht braucht und daß sie die erwünschte Kaufkraft der D-Mark nur vom Staat dosiert als Sozialleistung erhielten.

Auf solche Folgen der abrupten Einführung der Marktwirtschaft reagierte die Berufsbildungspolitik mit den Instrumenten, die sich im neokorporatistischen System der alten Bundesrepublik entwickelt haben. Im ersten Berufsbildungsbericht der Bundesregierung für ganz Deutschland sind die Zielperspektiven und Einflußfaktoren für die Entwicklung nach 1990 formuliert: „Berufsbildung in Deutschland: Fortentwicklung und Kontinuität – Richtung Europa“ (BMBW 1991, S. 1). Die für die Wettbewerbsfähigkeit in dem europäischen Binnenmarkt und auf den Weltmärkten erforderliche Qualifizierungsoffensive verlangte zwar für die östlichen Länder größere finanzielle Anstrengungen des Staates, aber qualitativ sollte sich die Berufsbildungspolitik „auf bewährte Strukturen stützen“ (ebd.). Klargestellt wird, daß nach den ordnungspolitischen Grundsätzen der Bundesrepublik die Verantwortung für die not-

wendigen Qualifizierungsmaßnahmen und die Berufsbildungsangebote der Wirtschaft liegen und der Staat nur subsidiäre Hilfe leiste. Diese dürfe nur mittelfristig, aber keineswegs auf Dauer angelegt sein.

Im ersten gesamtdeutschen Berufsbildungsbericht wird als gemeinsames Erbe in den globalen Zielen für die Berufsbildung die Herstellung der Gleichwertigkeit von Berufsbildung und Allgemeinbildung und eine Differenzierung der Berufsbildung hervorgehoben, durch die sowohl die speziellen Anforderungen des Beschäftigungssystems als auch die individuellen Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnisse der Jugendlichen und Erwachsenen berücksichtigt werden sollen. Über diese globalen Ziele besteht ein breiter gesamtdeutscher Konsens. Über die Konkretisierung der Ziele hinsichtlich Wünschbarkeit und Machbarkeit, über die Grade ihrer jeweiligen Erreichbarkeit und über die Maßnahmen und Instrumente etc. zur Zielerreichung gibt es jedoch unterschiedlich breite Interpretations- und Meinungsspektren, die sowohl in Äußerungen der Parteien und Verbände als auch in staatlichen und privaten Aktivitäten zum Ausdruck kommen. Danach zeichnen sich folgende übergreifende Entwicklungstendenzen ab.

1. Arbeit und Beruf haben als Gegenstand der allgemeinen Grundbildung in den allgemeinen Schulen des Sekundarbereichs I über das Pflichtfach Arbeitslehre in den Hauptschulen und Gesamtschulen hinaus an Bedeutung gewonnen. Das gilt insbesondere für den Stellenwert von Arbeitserfahrungen durch Praktika, deren Vermittlung in der Marktwirtschaft allerdings auf relativ enge Grenzen stößt.
2. Die gymnasiale Oberstufe und das Abitur werden in ihrer berufsvorbereitenden Funktion für eine akademische Berufsausbildung an Hochschulen deutlicher wahrgenommen, und einige Konsequenzen werden daraus für die Berufsorientierung durch die Thematisierung von Arbeit und Beruf im politischen, sozialwissenschaftlichen, historischen, religiösen etc. Unterricht und durch die Zusammenarbeit mit der Berufsberatung der Arbeitsämter gezogen.
3. Im berufsbildenden Schulwesen sind mit den Berufs- bzw. Fachgymnasien und der Fachoberschule Bildungsgänge für den Zugang zu den wissenschaftlichen Hochschulen und Fachhochschulen inhaltlich weiterentwickelt und quantitativ ausgeweitet worden, in denen die Beziehungen zwischen Berufsbildung und Allgemeinbildung spezifisch gestaltet sind. Hier stehen Konkretisierungen der Berufsbezüge aus, die einer Gymnasialisierung berufsbildender Schulen begegnen können.
4. In den berufsvorbereitenden Schulen (BVJ, BFS) ist eine Orientierung am curricularen Programm der Berufsgrundbildung festzustellen, die wiederum als erstes Jahr der Berufsausbildung curricular mit den Ausbildungsberufen eines Berufsfeldes und darüber mit Segmenten von Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems verbunden sind. Dadurch ist der Berufsbezug in diesen berufsvorbereitenden Bildungsgängen konkretisiert und gestärkt worden.
5. Die berufsqualifizierenden Vollzeitschulen sind ausgebaut worden zum einen als Reaktion auf den Mangel an betrieblichen Ausbildungsplätzen. Zum anderen können die Länder auf regionale Besonderheiten spezifischer

und zum Teil schneller reagieren und neue Schulberufe konstruieren, als das für das duale System bisher möglich war, und dabei können sie die Vermittlung von Abschlüssen berücksichtigen, die sie in ihren allgemeinbildenden Schulen vergeben.

6. Auch beim schulischen Ausbau der beruflichen Weiterbildung in den Fach- und Berufsoberschulen wird berufliches mit allgemeinem Lernen in unterschiedlichen Gewichtungen verbunden. Bei der Fachschule dominiert der Berufsbezug, aber mit dem Abschluß zweijähriger Fachschulen kann die Fachhochschulreife erworben werden; bei der Berufsoberschule dominiert die Vermittlung einer fachgebundenen Hochschulreife, die in der Anbindung an die berufliche Weiterbildung einen deutlichen Berufsbezug zuläßt und die durch den Erwerb einer zweiten Fremdsprache zur Allgemeinen Hochschulreife aufgewertet werden kann.
7. Die neokorporatistische Zusammenarbeit zur Steuerung der nichtakademischen Berufsausbildung hat sich gefestigt, ist bei der Ordnung der Berufsausbildung effektiver und schneller geworden, und sie hat sich bei der Transformation der Berufsausbildung in den fünf neuen Ländern im Ganzen bewährt. Dabei sind jedoch auch Ambivalenzen und Schwächen deutlich geworden.

Die Probleme der Planung und Steuerung der längerfristigen gesamtwirtschaftlichen Angebote von Berufsbildung werden durch den Wettbewerb auf den europäischen Binnenmärkten und auf den Weltmärkten verschärft, weil dadurch die nationalen Berufsbildungssysteme in den ökonomischen Wettbewerb einbezogen werden. In dem Maße, in dem mit der Berufsbildungspolitik Bildungsziele wie Persönlichkeitsentwicklung und sozialpolitische Ziele wie Vermittlung einer Berufsausbildung für alle, Abbau der Benachteiligung von Frauen, Integration von Behinderten und Benachteiligten, Bearbeitung der Folgen von Arbeitslosigkeit etc. verbunden sind, zu deren Erreichung ökonomische Ressourcen benötigt werden, versagt die marktwirtschaftliche Steuerung der Berufsbildung und nötigt den Staat nicht nur zur subsidiären, sondern zur strukturellen Beteiligung an der Finanzierung und Durchführung der Berufsbildung. Wenn er die dafür notwendigen Finanzmittel nicht zur Verfügung stellen kann oder will, muß er offen oder verschleiert Zielreduktionen vornehmen.

Vor diesem Hintergrund ist durch und nach der Vereinigung die Bedeutung des Staates bei der Planung, Durchführung und Finanzierung der Berufsbildung gestiegen und der Beitrag der betrieblichen Berufsausbildung an der Erreichung der umfassenderen berufsbildungspolitischen Ziele zurückgegangen. Die Betonung der Subsidiarität staatlichen Handelns und der erfolgreichen Weiterentwicklung und Modernisierung des dualen Systems ist daher als Versuch des Staates zu interpretieren, den Anteil der privaten Finanzierung der Berufsbildung nicht weiter sinken zu lassen, sondern anzuheben. Die Bilanzierungen von über zwanzigjähriger Förderung der Überbetrieblichen Berufsbildungsstätten (ÜBS) durch den Bund auf einer Fachtagung des BIBB 1999 und der ebenfalls vom Bund geförderten Benachteiligtenprogramme anläßlich des dreißigjährigen Bestehens des BIBB im Jahr 2000 sind offiziell als Weiterentwicklungen und Modernisierungen des dualen Systems gewürdigt und gefeiert worden. Die Ambivalenz dieser Würdigung liegt darin, daß die Notwendigkeit

solcher staatlicher Aktivitäten nicht als Reaktionen auf die Strukturschwächen des dualen Systems thematisiert, sondern politisch als Stärken des deutschen Systems der Berufsausbildung ausgegeben werden.

5. *Beruf und Bildung im neuen Jahrhundert: Berufsbildungstheoretische und bildungspolitische Perspektiven*

Die Probleme des „Wirtschaftsstandortes“ Deutschland in einer weltweiten Ökonomie hat nach der deutschen Vereinigung neue Dimensionen erreicht. In der wirtschaftspolitischen und -wissenschaftlichen Analyse und Bewertung der Probleme gibt es ein hohes Maß an Übereinstimmung über die Bedeutung der Qualität des Produktionsfaktors Arbeit und damit der Berufsbildung besonders für die deutsche rohstoffarme Volkswirtschaft. Über die Konsequenzen, die daraus für die Bildungs- und Berufsbildungspolitik zu ziehen sind, gibt es jedoch nur partielle Konsense. Das ist u.a. darauf zurückzuführen, daß die Analysen über die ökonomische und gesellschaftliche Problemlage in Deutschland große Unterschiede aufweisen, z.B. über Ursachen, Ausmaß, Entwicklung und Folgen von Arbeitslosigkeit. Gleichwohl kann aus den vorliegenden Befunden aus berufspädagogischer Perspektive ein Fazit gezogen werden: Wir brauchen eine neue Bildungsoffensive, durch die die Bürger befähigt werden, Unübersichtlichkeit und schnelle Veränderungen in ihrer Umwelt zu bewältigen. Die Frage, welche Allgemeinbildung dafür allen Bürgern vermittelt werden müßte, stellt sich dringend, ist aber unbeantwortet. Eine expansive Bildungspolitik zur Sicherung eines „Bildungsstandortes“ Deutschland ist nicht zu erkennen. Propagiert wird eine „Qualifizierungsoffensive“, durch die vor allem verhindert werden soll, daß auf Teilarbeitsmärkten Nachfrageüberhänge nach qualifizierten Arbeitskräften entstehen, die das Wirtschaftswachstum in wichtigen Branchen begrenzen. Der Mangel an qualifizierten Arbeitskräften in den IT-Berufen und die „green-card“-Aktionen sind jüngstes Beispiel für berufsbildungspolitische Fehlsteuerungen und politischen Aktionismus.

Qualifizierungsoffensive steht als Schlagwort für eine ökonomisch ausgerichtete Berufsbildungspolitik, die auf mindestens drei Probleme stößt. Das Problem von *Prognosen* über zukünftige Qualifikationsanforderungen im Beschäftigungssystem ist zwar erkannt und wird wissenschaftlich bearbeitet, z.B. in der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung des IAB. Einige Möglichkeiten von Bedarfsprognosen werden auch genutzt; da ihre theoretischen und praktischen Grenzen bekannt sind, bleiben Unsicherheiten in der Planung und Politik.

Zu den Unsicherheiten über Ziele und Inhalte der Qualifizierungsoffensive kommt als zweites Problem hinzu, wie die Qualifizierungsprozesse geplant und gesteuert werden können. Dieses Problem wird weniger thematisiert und kritisch diskutiert, sondern politisch-pragmatisch in Orientierung an der neokorporatistischen Zusammenarbeit in der nichtakademischen Berufsausbildung zu bearbeiten versucht, z.B. in „Bündnissen für Arbeit“ auf Bundes-, Landes- und Regionalebene.

Das dritte Problem wird eher verdrängt als bearbeitet: die „Qualifizierung“ von Arbeitslosen und für Arbeitslosigkeit. Es gibt Fakten und Argumente, daß Arbeitslosigkeit im nächsten Jahrhundert ein weltweites Problem bleiben wird,

von dem auch die ökonomisch führenden Staaten betroffen sein werden (AFHELDT 1994). Die zahlreichen Qualifizierungsmaßnahmen für Arbeitslose, die an Anforderungen von Erwerbsarbeitsplätzen orientiert sind und die auf eine (Wieder-)Eingliederung in das Beschäftigungssystem zielen, werden deshalb fortgeführt werden müssen. Aber eine darüber hinausgehende grundsätzliche Bearbeitung von Arbeitslosigkeit als gesellschaftliches Problem fehlt. Weder Bildungstheorie und Bildungspolitik noch Berufsbildungstheorie und Berufsbildungspolitik haben darauf angemessen reagiert. Statt Ausgrenzung des Problems als Fremdkörper in den theoretischen Gebäuden und politischen Programmen und Konzepten steht im neuen Jahrhundert die theoretische und politische Bearbeitung des Problems auf der Tagesordnung. Ob und inwieweit bildungs- und berufsbildungstheoretische Klärungen die Bildungs- und Berufsbildungspolitik und -praxis beeinflussen werden, ist offen.

Neben Arbeitslosigkeit gibt es weitere Einflüsse, die bereits im ausgehenden Jahrhundert erkannt wurden, die wahrscheinlich im neuen Jahrhundert fortwirken werden. Sie sind als globale „Megatrends“ beschrieben worden (vgl. BUTTLER 1992). Solche Megatrends haben in bezug auf die inhaltliche und hierarchische Dimension der Berufe zu zwei Veränderungstendenzen geführt. Berufsinhaltlich nimmt die Verarbeitung von Informationen in der Erwerbsarbeit weiter zu. Eine Modifikation des Drei-Sektoren-Modells zu einem Vier-Bereichs-Modell, in dem im vierten Bereich alle Erwerbstätigkeiten aggregiert sind, die überwiegend Information verarbeiten, kommt in einer Beschäftigungsprognose für 2010 auf einen Anteil von knapp 60%; traditionelle Dienstleistungen werden danach mit knapp 20% erwartet; nur knapp darunter liegt der Anteil der Produktion, und der der Landwirtschaft geht auf 2 bis 3% zurück (vgl. DOSTAL 1998, S. 175). In der hierarchischen Dimension werden die Arbeitsplätze für Un- und Angelernte durch Rationalisierungen weiter abgebaut, steigen die Anforderungen auf den traditionellen Hierarchieebenen, auch auf der Facharbeiterebene, und nehmen die Beschäftigtenzahlen auf den darüberliegenden Hierarchieebenen zu. Weiterhin werden schnellere Veränderungen sowohl in der Organisation der Arbeitsplätze als auch beim Abbau alter und beim Aufbau neuer Arbeitsplätze erwartet. Unter Berücksichtigung struktureller Arbeitslosigkeit und der Megatrends ergeben sich für die Berufsbildung vor allem vier Konsequenzen:

1. Höhere und gute Schulabschlüsse werden für qualifizierte Berufsausbildungen und diese werden als notwendige Bedingung für einen Einstieg in die Erwerbsarbeit immer wichtiger. Diese Voraussetzungen sind aber nicht mehr hinreichend, weil durch das Streben nach höheren allgemeinen und beruflichen Zertifikaten die Konkurrenz auf der Anbieterseite der Ausbildungs- und Arbeitsmärkte größer wird und zur Entwertung erworbener „Berechtigungen“ führt – Qualifikationsparadoxon.
2. Der Verbleib in Erwerbsarbeit, vor allem in der Kernbelegschaft von Unternehmen, wird von der Bereitschaft und Fähigkeit zu erwerbslebenslanger beruflicher Weiterbildung abhängig. Im Vergleich zur Berufsausbildung, die für den Einstieg notwendig ist, gewinnt die berufliche Weiterbildung an Bedeutung und werden die Grenzen zwischen Aus- und Weiterbildung fließend, z.B. bei Umschulungen.

3. Tradierte „Normal“-Schul-, Ausbildungs- und Berufslaufbahnen (gesellschaftliche Karrieremuster) lösen sich auf. Berufsbiographien müssen stärker von den Individuen selbst gestaltet werden, was zu „Patchwork-Biographien“ führt.
4. Die Bindekräfte von Berufsbildung und Berufsausübung nehmen ab mit der Folge, daß die für die Persönlichkeitsentwicklung wichtige Identitätsfindung und Ausprägung einer Ich-Identität als dynamisches Gleichgewicht erschwert werden.

Auf die Megatrends und diese Konsequenzen gibt es unterschiedliche bildungs- und berufsbildungstheoretische Reaktionen. Sie haben z.B. innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu einer kontroversen Diskussion über die Angemessenheit und Bedeutung des Berufsprinzips für die Berufsbildung der Zukunft geführt. Dabei werden z.T. vorschnell berufsbildungstheoretische mit berufsbildungspolitischen Fragen vermengt, z.B. wenn berufsbildungstheoretische Überlegungen mit Aussagen über die Zukunft des „dualen Systems“ verbunden werden (vgl. dazu die Beiträge von ARNOLD 1993; GEISSLER 1991; KUTSCHA 1992).

Beim theoriegeleiteten Nachdenken über die Einflüsse auf das Berufsprinzip und auf berufsbildungstheoretische Reaktionen darauf sollte zunächst zwischen der pädagogischen und ökonomischen Relevanz des Berufsprinzips differenziert werden. Die berufsbildungstheoretische Reflexion über die Bedeutung beruflichen Lernens und Arbeitens für die Persönlichkeitsentwicklung, die mit Bezug auf die pädagogische Zielkategorie Bildung/Mündigkeit beurteilt wird, hat zu einem Durchbruch in der Anerkennung des „Bildungswertes“ beruflichen Inhalte zu Beginn des 20. Jahrhunderts geführt. Obwohl die damalige Orientierung an handwerklichen Vollberufen schon problematisch war, weil sie sich nur auf einen Teil der Arbeitswirklichkeit bezog, hat sie während des ganzen Jahrhunderts zu einer Ausweitung und Aufwertung beruflichen Lernens und zu dessen Verzahnung mit allgemeinem Lernen geführt. Rückblickend auf die Entwicklungen in der Berufsbildung des 20. Jahrhunderts ist ein erstaunlich großer Einfluß berufsbildungstheoretischer Reflexion auf die Berufsbildungspolitik und -praxis zu konstatieren. Das ist u. a. darauf zurückzuführen, daß Arbeit als zentraler menschlicher Lebensbereich einer Sinnggebung bedarf, die die Entwicklung einer Ich-Identität und die Gewinnung von Autonomie ermöglicht.

Trotz der gravierenden Veränderungen in der gesellschaftlichen Organisation der Erwerbsarbeit hat das subjektive Bedürfnis nach Sinnfindung und personaler Entwicklung im Beruf nicht nachgelassen, sondern eher zugenommen. Die negativen Folgen von Arbeitslosigkeit für die personale Entwicklung und die Berufsorientierung von Arbeitslosen sind dafür Indizien. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik müßte mit Bezug auf die Veränderungen in der Erwerbsarbeit entweder die Berufsbildungstheorie als Ideologie entlarven. Dann dürfte sie aber nicht bei der Destruktion verbleiben, sondern hätte die Aufgabe, eine bildungstheoretische Alternative zu entwickeln, von der aus konstruktive Konsequenzen für Berufsbildungspolitik und -praxis gezogen werden können. Da ich keine bildungstheoretische Alternative sehe, von der aus ein anderes organisierendes Prinzip als das Berufsprinzip für das Lernen vor der Erwerbsarbeit

(berufliche Bildung und Berufsausbildung) und in bzw. neben der Erwerbsarbeit (berufliche Weiterbildung) gewonnen werden kann, sollte auch im neuen Jahrhundert von einer berufsbildungstheoretischen Position ausgegangen werden, die Bildung und Beruf als Pole in einer Spannung von Person und Umwelt, von Lernen und Arbeiten in pädagogischen und ökonomischen Institutionen des Bildungs- und Beschäftigungssystems sowie von Pädagogik und Ökonomie als globale normative Vorstellungen definiert.

Aus ökonomischer Sicht wird die gesellschaftliche Organisation der Erwerbsarbeit bestimmt und konkretisiert von der Arbeitsorganisation in Institutionen (Unternehmungen, Behörden etc.). Abgesehen von Arbeitsplätzen, an denen nur *eine* umfangmäßig kleine und im Anforderungsniveau einfache Teilaufgabe organisiert ist, um Ungelernte mit Jedermannqualifikationen beschäftigen zu können, entstehen Arbeitsplätze und betriebliche Funktionen durch spezifische *Bündelungen* von Teilaufgaben. In Anknüpfung an die Berufsdefinition von BECK/BRATER/DAHEIM (1980, S. 20) sind solche Bündelungen ein konstitutives Merkmal von Berufen. Zur Differenzierung des Berufsprinzips verwende ich dafür den Begriff Betriebsberuf. Betriebsberufe wird es so lange geben, wie Erwerbsarbeit arbeitsteilig organisiert wird. Betriebsberufe sind von den Einflüssen der Megatrends relativ unmittelbar betroffen und verändern sich deshalb schnell hinsichtlich Aufgabeninhalten und -anforderungen sowie der Bündelung von Teilaufgaben. Neue Unternehmensphilosophien und systemische Organisationskonzepte haben tendenziell zur inhaltlichen Anreicherung und zu gestiegenen Anforderungsniveaus der Betriebsberufe geführt. Sie erhöhen die Möglichkeiten und Chancen des Lernens am Arbeitsplatz und der Interpretation von Lernprozessen in Betriebsberufen als Bildungsprozesse. Auf solchen Entwicklungstendenzen basiert z.B. die berufsbildungstheoretische Annahme einer Koinzidenz von ökonomischer und pädagogischer Rationalität (vgl. KELL 1999).

Da bei der Organisation von Arbeitsplätzen deren Besetzbarkeit berücksichtigt werden muß, beeinflußt das auf dem Arbeitsmarkt angebotene personale Arbeitsvermögen die Bündelungen von Teilaufgaben zu Betriebsberufen – eine Rückwirkung des Outputs aus dem Bildungssystem auf das Beschäftigungssystem. Für die Organisation der Lernprozesse, durch die das an Arbeitsplätzen verwendbare Arbeitsvermögen erworben wird, sind und bleiben deshalb die Betriebsberufe der zentrale Bezugspunkt. Aber die Konstruktion von Ausbildungsberufen in der neokorporatistischen Zusammenarbeit folgt den Bündelungen in den Betriebsberufen nur partiell. Sie wird von betriebsübergreifenden, langfristigen volkswirtschaftlichen und auch von sozialpolitischen und pädagogischen Überlegungen und Faktoren beeinflußt, die dazu führen, daß durch die Berufsbildung andere Bündelungen von Kenntnissen, Fertigkeiten, Einstellungen etc. erworben werden, die auf der personalen Seite das spezielle Arbeitsvermögen von (Erwachsenen-)Berufen darstellen. In der aktuellen Diskussion über die „Entberuflichung“ kann es gar nicht darum gehen, das Berufsprinzip im Sinne des Betriebsberufes zu „entberuflichen“, weil das theoretisch und praktisch unmöglich ist. Zu bearbeiten ist die Kernfrage, wie auf die Veränderungen in den Betriebsberufen das Berufsprinzip sowohl für Ausbildungsberufe als Entwicklungsrahmen für berufliches Lernen als auch für die Berufsfachlichkeit von (Erwachsenen-)Berufen gestaltet werden soll in der

Spannung von ökonomischen Zwecken und pädagogischen Zielen. Das speziell Deutsche an der Auslegung des Berufsprinzips und an der berufsbildungspolitischen Gestaltung von Entwicklungsrahmen für berufliches Lernen liegt in den Zielvorstellungen über *Berufsbildung*, insbesondere in der (berufsbildungstheoretischen) Interpretation und Gewichtung pädagogischer Ziele. „Entberuflichung“ als „moderne“ Reaktion auf die Globalisierung und auf die Megatrends zielt auf eine stärkere Ökonomisierung der Berufsbildung durch Bedeutungsverlagerung der aus dem 20. Jahrhundert tradierten Zielspannung zu Lasten pädagogischer Ziele. Mit Hinweisen auf die qualitativen Veränderungen in den Betriebsberufen, die aus ökonomischen Zwecken von den Erwerbstätigen Schlüsselqualifikationen verlangen, die wiederum durch handlungsorientiertes Lernen vermittelt werden sollen, wird versucht, die Zielspannung in der Berufsbildung für veraltet und obsolet zu erklären und die Koinzidenzannahme als modern dagegen zu setzen. Dabei wird übersehen, daß Schlüsselqualifikationen und Handlungsorientierung als theoretische Konstrukte ambivalent bleiben, solange sie nicht ausgelegt und konkretisiert werden, und zwar entweder ausgehend von der berufsbildungstheoretischen Annahme einer polaren Spannung zwischen oder einer Koinzidenz von ökonomischen Zwecken und pädagogischen Zielen. Weil von beiden Annahmen ausgehend keine Deduktionen, sondern nur Interpretationen und Auslegungen ökonomischer und pädagogischer Ziele möglich sind, ist in der Praxis von Berufsbildungspolitik und Berufsbildung nicht leicht zu erkennen, von welchen Zielperspektiven ausgegangen wird. Das ist für Vertreter der Konvergenzannahme kein großes Problem, weil die Anpassung an ökonomisch bedingte Veränderungen in den Betriebsberufen als förderlich oder zumindest nicht hinderlich für die Persönlichkeitsentwicklung interpretiert wird. Der breite Konsens in Deutschland über das Festhalten am Berufsprinzip bei der Ordnung der Aus- und Weiterbildungsberufe und an der Berufsfachlichkeit von (Erwachsenen-)Berufen wird entscheidend von Einsichten und Erwartungen getragen, dass aus mittelfristiger betriebswirtschaftlicher und aus volkswirtschaftlicher Sicht in unserer Kultur das Berufsprinzip das *ökonomisch* zweckmäßigste Organisationsprinzip für berufliches Arbeiten und berufliches Lernen ist (vgl. wichtige Argumente bei GEORG 1998).

Dabei wird meistens übersehen, woran es bei den gegenwärtigen und im neuen Jahrhundert zu erwartenden Veränderungen in der Ökonomie festzuhalten gilt: Gegen normative Integrationsansprüche einer neuen Unternehmenskultur, „die den ungehemmten unternehmenspolitischen Zugriff auf die ‚ganze Persönlichkeit‘ des Arbeitenden und die Nutzung des betriebskollektiven Erfahrungswissens für das ‚lernende Unternehmen‘ verlangt“ (ebd., S. 187), ist es für die immer wieder neu notwendig werdende Auslegung des Berufsprinzips wichtig, auch die Widerständigkeit des personalen Arbeitsvermögens gegen solche Ansprüche zu verankern. Durch die öffentlich kontrollierte und staatlich finanzierte nichtakademische und akademische Berufsausbildung muß politisch gesichert werden, daß eine relative Autonomie von Berufspersönlichkeiten gegenüber den Anforderungen des einzelnen Betriebes gesichert bleibt durch angemessene Gewichtung pädagogischer Ziele gegenüber ökonomischen Zwecken. Das wird im neuen Jahrhundert immer schwieriger werden, weil der Staat mehr auf „Deregulierungen“ als Modernisierungsstrategie setzt als auf

die Erhaltung oder Stärkung seiner politischen Verantwortung gegenüber den Ansprüchen seiner Bürger auf relative Autonomie in der Berufsbildung und in der Erwerbsarbeit – aber nicht nur in diesem Lebensbereich –, und diese ist von ihrer Bildung abhängig.

Literatur

- ABEL, H.: Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands (BRD). Braunschweig 1963.
- AFHELDT, H.: Wohlstand für Niemand? Die Marktwirtschaft entläßt ihre Kinder. München 1994.
- ARNOLD, R.: Das duale System der Berufsbildung hat eine Zukunft. In: *Leviathan* 1 (1993), S. 89–102.
- BECK, U./BRATER, M./DAHEIM, H.J.: Soziologie der Arbeit und der Berufe. Reinbek bei Hamburg 1980.
- BENNER, H.: Der Ausbildungsberuf als berufspädagogisches und bildungsökonomisches Problem. (Schriften zur Berufsbildungsforschung 44). Hannover 1977.
- BENNER, H./PÜTTMANN, F.: 20 Jahre Gemeinsames Ergebnisprotokoll. (Herausgegeben vom BMBW in Zusammenarbeit mit der KMK). Bonn 1992.
- BLANKERTZ, H.: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Hannover 1969.
- BRONFENBRENNER, U.: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart 1980.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK): Bildungsgesamtplan, Band I/II. Stuttgart 1973.
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW): Berufsbildungsbericht 1991. Bonn 1991.
- Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen (Hrsg.): Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Köln 1990.
- BUTTLER, F.: Tätigkeitslandschaft bis 2010. In: F. ACHTENHAGEN/E.G. JOHN (Hrsg.): Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements. Wiesbaden 1992, S. 162–182.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim 1990.
- Deutscher Bildungsrat: Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung. Bonn 1969.
- Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970.
- Deutscher Bildungsrat: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzepte für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Stuttgart 1974.
- DOSTAL, W.: Berufs- und Qualifikationsstrukturen in offenen Arbeitsformen. In: D. EULER: Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte? (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 214). Nürnberg 1998, S. 174–187.
- FISCHER, E.: Genealogie der Ausbildungsberufe. (Herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung). Berlin/Bonn 1990.
- FROESE, L.: Bildungspolitik und Bildungsreform. München 1969.
- FROESE, L./KRAWIETZ, W.: Deutsche Schulgesetzgebung, Band I. Weinheim/Berlin/Basel 1968.
- GEISSLER, K.A.: Das Duale System der industriellen Berufsausbildung hat keine Zukunft. In: *Leviathan* 1 (1991), S. 68–77.
- GEORG, W.: Die Modernität des Unmodernen. Anmerkungen zur Diskussion um die Erosion der Beruflichkeit und die Zukunft des dualen Systems. In: F. SCHÜTTE/E. UHE (Hrsg.): Die Modernität des Unmodernen. Das ‚deutsche System‘ der Berufsausbildung zwischen Krise und Akzeptanz. Berlin 1998, S. 177–198.
- GRÜNER, G.: Fachschulreife. In: H. BLANKERTZ/J. DERBOLAV/A. KELL/G. KUTSCHA (Hrsg.): Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 9.2) Stuttgart 1983, S. 250–253.
- GRÜNER, G.: Die Berufsschule im ausgehenden 20. Jahrhundert. Bielefeld 1984.
- HARNEY, K.: Geschichte der Berufsbildung. In: K. HARNEY/H.-H. KRÜGER (Hrsg.): Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Opladen 1997, S. 209–245.
- KELL, A.: Berufsgrundbildung als Teil der Berufsausbildung. In: H. SCHANZ (Hrsg.): Berufspädagogische Grundprobleme. Stuttgart 1982, S. 98–132.
- KELL, A.: Berufspädagogische Überlegungen zu den Beziehungen zwischen Lernen und Arbeiten. In: A. KELL/A. LIPSMER (Hrsg.): Lernen und Arbeiten. (Beiheft 8 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik). Stuttgart 1989, S. 9–25.

- KELL, A.: Beruf und Bildung/Berufsbezug in der Kollegscheule. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Perspektiven der Kollegscheule. Lebensbedingungen und gesellschaftliche Lernerfordernisse. Soest 1991, S. 161–190.
- KELL, A.: Geschichte der beruflichen Weiterbildung. (Studienbrief Fernuniversität Hagen, Kurseinheiten 1 und 2). Hagen 1993.
- KELL, A.: Organisation, Recht und Finanzierung der Berufsbildung. In: R. ARNOLD/A. LIPSMEIER (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995, S. 369–397.
- KELL, A.: Berufsbildung zwischen privaten Interessen und gesellschaftlicher Verantwortung. In: T. TRAMM u. a. (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Frankfurt a.M. u. a. 1999, S. 85–105.
- KIPP, M./MILLER-KIPP, G. (Hrsg.): Erkundungen im Halbdunkel. Fünfzehn Studien zur Berufserziehung und Pädagogik im nationalsozialistischen Deutschland. Kassel 1990.
- KÜMMEL, A.: Die schulische Berufsbildung 1918–1945. (Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Band A 2). Köln/Wien 1980.
- KUTSCHA, G.: „Entberuflichung“ und „Neue Beruflichkeit“ – Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 88 (1992), 7, S. 535–548.
- LUCHTENBERG, P.: Die Berufsschule im geistigen Ringen der Gegenwart. In: Die berufsbildende Schule 4 (1952), 7–8, S. 309ff.
- LUNDGREEN, P.: Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil 1, Göttingen 1980; Teil 2, Göttingen 1981.
- MENZE, C.: Bildung. In: D. LENZEN (Hrsg.): Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 1). Stuttgart 1983, S. 350–356.
- PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Quellen und Dokumente zur Geschichte des Berufsbildungsgesetzes 1875–1981. (Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland A/5). Köln/Wien 1982.
- RÖHRS, H. (Hrsg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt a.M. 1967.
- SEUBERT, R.: Berufserziehung im Nationalsozialismus. Weinheim/Basel 1977.
- SEUBERT, R.: Lehrwerkstatt. In: F.-J. KAISER/G. PÄTZOLD (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn/Hamburg 1999, S. 267–269.
- STRATMANN, K.: Geschichte der beruflichen Bildung. In: H. BLANKERTZ/J. DERBOLAV/A. KELL/G. KUTSCHA (Hrsg.): Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 9.1). Stuttgart 1982, S. 173–202.
- STRATMANN, K.: Berufserziehung und sozialer Wandel. (Herausgegeben von GÜNTER PÄTZOLD und MANFRED WAHLE). Frankfurt a.M. 1999.
- STREECK, W. u. a.: Die Rolle der Sozialpartner in der Berufsausbildung und beruflichen Weiterbildung: Bundesrepublik Deutschland. (CEDEFOP – Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, Berlin). Luxemburg 1987.
- TOLLKÜHN, G.: Die planmäßige Ausbildung des gewerblichen Fabriklehrlings in den metall- und holzverarbeitenden Industrien. Jena 1926.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Adolf Kell, Universität-Gesamthochschule Siegen, Fachbereich 2,
Adolf-Reichwein-Str. 2, 57068 Siegen